



**Universidade de  
Aveiro  
Ano 2010**

Departamento de Electrónica,  
Telecomunicações e Informática  
Departamento de Línguas e Culturas  
Secção Autónoma de Ciências da Saúde

**ALEXANDRA  
CATARINA VIEIRA  
DA SILVA**

**ESTUDO DE COMPETÊNCIAS PRAGMÁTICAS NO  
AUTISMO: Sarcasmo e Humor**



**Universidade de  
Aveiro**  
Ano 2010

Departamento de Electrónica,  
Telecomunicações e Informática  
Departamento de Línguas e Culturas  
Secção Autónoma de Ciências da Saúde

**ALEXANDRA  
CATARINA VIEIRA  
DA SILVA**

**ESTUDO DE COMPETÊNCIAS PRAGMÁTICAS NO  
AUTISMO: Sarcasmo e Humor**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Fala e da Audição, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Lídia Coimbra, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

**o júri**

presidente

Doutor António Joaquim da Silva Teixeira  
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

vogais

Doutor Rui Manuel do Nascimento Lima Ramos  
Professor Auxiliar da Universidade do Minho

Doutora Rosa Lúcia Torres do Couto Coimbra e Silva  
Prof. Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

## **agradecimentos**

À Professora Doutora Rosa Lúcia Coimbra, orientadora deste trabalho, pelo apoio, incentivo e sugestões na sua realização.

Ao Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha, por toda a colaboração prestada.

Aos pais e às crianças que participaram neste estudo, pela sua preciosa colaboração, sem a qual não seria possível a sua concretização.

Ao Pedro Belo, pela gravação das anedotas de forma eficaz e empenhada.

A toda a minha família, em especial aos meus pais pelas oportunidades de aprendizagem, educação e formação académica e pessoal que proporcionaram, pelo carinho e dedicação, durante não só este trabalho como durante todo o meu percurso de vida.

A todas as pessoas que, directa e indirectamente, contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

## palavras-chave

Autismo, Linguagem, Pragmática, Humor, Sarcasmo

## resumo

**Objectivos:** O presente trabalho tem como objectivo estudar as competências pragmáticas na compreensão do humor e sarcasmo em crianças com autismo.

**Métodos:** Foi feita a gravação de dez anedotas de vários tipos sendo estas, posteriormente, aplicadas a dois alunos com autismo pertencentes a faixas etárias diferentes e a dois alunos sem esta problemática, também das mesmas faixas etárias. Estudou-se a capacidade de cada um interpretar e compreender correctamente uma anedota, assim como a reacção que cada um teve à mesma. Também se auscultou a opinião do informante sobre cada texto apresentado.

**Resultados e Conclusões:** Os alunos com autismo apresentaram claras dificuldades na compreensão das anedotas, uma vez que não compreenderam as respectivas implicaturas. Reagiram em alguns momentos da sua aplicação, maioritariamente quando se tratava de anedotas que exploravam a máxima da qualidade. Referiram gostar de todas as anedotas apresentadas.

**keywords**

Autism, Language, Pragmatics, Humor, Sarcasm

**abstract**

**Objectives:** This study aims to study the pragmatic skills of humor and sarcasm in children with autism. **Methods:** Ten jokes of different kinds were recorded and applied to two students with autism belonging to different age groups and two students without this problem, also in the same age group. We studied the ability of each child to correctly interpret and understand a joke, as well as the reaction that each had. We also listened to the opinion of the informant of each joke. **Results and Conclusions:** Students with autism showed clear difficulties in understanding the jokes, because they did not understand their implicatures. They reacted in some moments of the application, mainly when the anecdotes flouted the maxim of quality. They reported to like all the anecdotes presented.

## ÍNDICE

Introdução	
1.1. Objectivos .....	1
1.2. Estrutura da Dissertação .....	2
Capítulo 1 – Autismo .....	3
1.1 Definição .....	3
1.2 Etiologia .....	4
1.3. Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).....	4
1.4. Principais características.....	5
1.4.1.Socialização .....	5
1.4.2.Cognição e Comportamento .....	6
1.4.3.Comunicação .....	7
1.5. Comunicação .....	7
1.6. Linguagem .....	7
1.6.1. Pragmática .....	8
1.6.2. Representações do Discurso .....	9
1.7. Comunicação e Linguagem no Autismo .....	10
1.7.1.Pragmática .....	11
1.7.2.Semântica .....	12
1.7.3.Fonologia .....	13
1.7.4.Morfossintaxe .....	13
1.7.5.Compreensão da linguagem não literal e entoação .....	14
1.8. Desenvolvimento da Competência Social na Criança com Autismo .....	15
Capítulo 2 – Humor e Sarcasmo .....	18
2. Humor .....	18
2.1. Definição .....	18
2.2. Princípio Cooperativo da Conversação de Grice .....	19
2.3. Princípio da Interlocução Humorística de Raskin .....	20
2.4. Base Neurológica do Humor .....	21
2.5. Teorias do Humor .....	22
2.5.1.Teoria da hostilidade .....	22
2.5.2.Teoria da Superioridade .....	22
2.5.3.Teoria da Libertação Psíquica .....	23
2.5.4.Teoria da incongruência .....	23
2.6. Ironia.....	24
2.6.1.Sarcasmo.....	24
Capítulo 3 – Humor e Sarcasmo no Autismo .....	27
3.1. Humor vs Autismo .....	27
3.2. Sarcasmo vs Autismo .....	27
Capítulo 4 – Metodologia .....	29

4.1. Procedimentos .....	29
4.2. Caracterização da Amostra.....	30
Capítulo 5 – Apresentação dos Resultados .....	32
5.1. Registo dos Resultados.....	32
5.1.1.Alunos com Autismo.....	32
5.1.2.Alunos sem Autismo .....	33
5.2. Análise da compreensão, reacção e opinião dos alunos.....	33
5.2.1.Compreensão .....	33
5.2.2.Reacção (rir ou sorrir) .....	35
5.2.3.Opinião (gostar).....	35
5.3. Análise da reacção, compreensão e opinião dos alunos, de acordo com o tipo de anedota .....	36
5.3.1.Compreensão das anedotas, pelo menos parcialmente.....	36
5.3.2.Reacção (rir ou sorrir) .....	36
5.3.3.Opinião (gostar).....	37
Capítulo 6 – Discussão dos Resultados.....	38
6.1. Compreensão .....	38
6.2. Reacção (rir e/ou sorrir) .....	39
6.3. Opinião (gostar).....	40
Capítulo 7 – Conclusões.....	41
7.1. Resumo do Trabalho Efectuado .....	41
7.2. Principais Resultados e Conclusões .....	41
7.3. Sugestões de Continuidade.....	42
Anexo 1 – Anedotas .....	47
1.1. Anedotas de Modo .....	47
1.2. Anedotas de Qualidade.....	48
1.3. Anedotas de Quantidade.....	49
1.4. Anedotas de Relação .....	50
1.5. Anedotas com Sarcasmo .....	51
Anexo 2 – Autorizações .....	52



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Máximas Conversacionais de Grice .....	19
Tabela 2 – Máximas de Interlocução Humorística de Raskin .....	20
Tabela 3 – Percorso contador da anedota – ouvinte .....	21
Tabela 4 – Máximas das anedotas .....	29
Tabela 5 – Registo dos resultados do Aluno A .....	32
Tabela 6 – Registo dos resultados do Aluno B.....	32
Tabela 7 – Registo dos resultados do Aluno C.....	33
Tabela 8 – Registo dos resultados do Aluno D .....	33
Tabela 9 – Resultados da compreensão.....	34
Tabela 10 – Resultados da reacção.....	35
Tabela 11 – Resultados da opinião .....	35
Tabela 12 – Resultados da compreensão de acordo com o tipo de anedota.....	36
Tabela 13 – Resultados da reacção de acordo com o tipo de anedota.....	36
Tabela 14 – Resultados da opinião de acordo com o tipo de anedota .....	37

## GLOSSÁRIO DE TERMOS

**Turn – taking** – alternância de vez ou alternância de turno, é o processo comunicativo em que cada um dos interlocutores reconhece e pratica o processo de iniciar, terminar e passar ao outro a oportunidade de se exprimir.

**Ecolália** – repetição mecânica e sem sentido de uma palavra ou grupo de palavras ditos por outra pessoa. Esta pode ser imediata, ou retardada.

**Atenção conjunta** – capacidade demonstrada pelos indivíduos para coordenar a atenção com um interlocutor social em relação a algum objecto ou acontecimento.

**Linguagem simbólica** – evocação de alguma coisa não presente por meios cada vez menos parecidos com aquilo que representam

## **INTRODUÇÃO**

O Autismo constitui uma área de investigação e de trabalho muito interessante.

Pode ser definido como uma perturbação do neuro-desenvolvimento (Lyons e Fitzgerald 2004), em que as crianças apresentam um vasto leque de dificuldades em várias áreas, como na linguagem e comunicação, o que afecta o contacto e a integração social.

Este comprometimento é especialmente notório nas tarefas onde é necessária a interpretação não literal de uma determinada mensagem, como no sarcasmo e no humor (Rankin 2009).

O humor constitui um fenómeno social que ajuda a manter as relações pessoais. É uma linguagem universal e um veículo à comunicação (Johnston 1990).

O sarcasmo é um tipo de discurso irónico que desempenha um papel importante no desenvolvimento social dos indivíduos (Martin e McDonald 2004).

Apesar dos mais de 50 anos de investigação, há ainda muito desvendar acerca da problemática do autismo, especialmente na área da linguagem (Tager-Flusberg 2004).

### **1.1. OBJECTIVOS**

A relativa escassez de estudos na área da linguagem não literal associada à problemática do autismo, é uma grande impulsionadora à realização deste trabalho.

Este tem como principal objectivo o estudo das competências de humor e sarcasmo em crianças autistas portuguesas, através da aplicação de vários tipos de anedotas em alunos de faixas etárias diferentes.

É o estudo da capacidade de cada um interpretar e compreender correctamente uma anedota, assim como a reacção que cada um tem à apresentação da mesma. Também se auscultou a opinião do informante sobre cada texto apresentado.

Assim, foi possível estabelecer as seguintes hipóteses de investigação:

- Os alunos com autismo apresentam dificuldades na compreensão da competência pragmática do humor (Bosco-Bucciarelli 2008, Lyons-Fitzgerald 2004).

- Os alunos com autismo apresentam dificuldades na compreensão da competência pragmática do sarcasmo (Martin-McDonald 2004, Rajendran 2005, Wakusawa et al 2007).
- Os alunos com autismo apresentam perturbações nos comportamentos associados ao humor e sarcasmo (Masten 1986 citado por Emerich 2003).

## **1.2. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO**

Primeiramente, é feita uma breve introdução ao presente trabalho, onde são definidos os seus objectivos e estrutura.

De seguida, o trabalho encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, é apresentada a revisão bibliográfica, separada por três capítulos, referentes ao autismo e às suas características; humor e sarcasmo e, por último, humor e sarcasmo associados ao autismo.

A segunda parte, refere-se à investigação. Encontra-se dividida em quatro capítulos, que abrangem a metodologia usada neste estudo, a apresentação dos resultados, discussão dos mesmos e conclusão. Esta última enfatiza os principais resultados do trabalho e algumas sugestões de continuidade.

## **PARTE A: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO 1 – AUTISMO**

#### **1.1 DEFINIÇÃO**

O Autismo é um Distúrbio Global do Desenvolvimento que possui inúmeras causas, sendo a causa genética considerada a mais prevalente (Marques 2000).

É marcado por uma alteração qualitativa, de gravidade variável, podendo manifestar-se no bebé desde as primeiras semanas de vida, ou aparecer apenas na primeira infância ou na idade pré-escolar (Chevrie-Muller e Narbona 2005).

O Autismo é um síndrome definido e diagnosticado a partir de padrões de comportamento característicos, apesar destes, por si só, não serem exclusivos desta patologia. Não se trata de uma doença não havendo, por isso, nenhum teste biológico de confirmação (Chevrie-Muller e Narbona 2005).

Nos anos 70, Lorna Wing realizou um estudo epidemiológico que permitiu concluir que todas as crianças diagnosticadas com autismo apresentavam uma tríade (Tríade de Lorna Wing) de características muito específicas, que se agrupavam nos seguintes sintomas:

- Limitação da capacidade da criança participar activamente em situações de convívio e/ou interacção social;
- Limitação da capacidade de utilização, em contexto social, de competências comunicativas, tanto ao nível da compreensão como de expressão de enunciados;
- Diminuição da capacidade criativa/imaginativa da criança, o que diminui substancialmente o seu reportório comportamental. Assim, a criança apresenta dificuldades em fantasiar/brincar, e o seu comportamento torna-se bastante repetitivo e estereotipado (APA 1987, American Psychiatric Association 2000, Marques 2000, Rapin e Dunn 2003, Klin 2006, Loukusa e Moilanen 2009).

Estes sintomas podem ou não estar associados a sinais mais clássicos de disfunção cerebral, como défices sensório-motores ou manifestações epilépticas (Chevrie-Muller e Narbona 2005).

## **1.2 ETIOLOGIA**

Inicialmente, Kanner defendia que o autismo era causado por uma componente genética. Mais tarde, abandonou esta teoria por influência das teorias psicanalíticas que postulavam que esta perturbação era causada por um ambiente desfavorável à criança, uma fraca interacção das crianças com os pais e isolamento social. Actualmente, esta perspectiva está posta de parte. O próprio Kanner voltou à base genética como explicação, defendendo a existência de um défice inato que impede uma relação adequada com o meio ambiente (Marques 2000).

De facto, a ideia que actualmente reúne mais consenso entre os investigadores é a de que o autismo tem origem em causas biológicas apesar de ainda não se conhecer especificamente a causa da perturbação. Vários autores apontam para causas genéticas, metabólicas, virais, etc. Poderá ainda ser causado por lesões pré-natais como a rubéola e o hipertiroidismo, e peri-natais, como infecções e traumatismos de parto (Ornitz 1983 e Gilberg 1989 citados por Marques 2000).

Considerando várias opiniões, defende-se que o autismo resulta de uma perturbação em certas áreas do sistema nervoso central, responsáveis pela linguagem, cognição e relacionamento.

A etiologia do autismo continua desconhecida, não tendo sido encontrada, ainda, nenhuma causa específica. É possível que os défices associados envolvam componentes de vários sistemas ou que envolvam componentes de apenas um, que influencia todos os outros (Wilkinson 1998).

## **1.3. PERTURBAÇÕES DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)**

O conceito de autismo tem evoluído ao longo de décadas, contudo, o marco mais importante foi, talvez o da sua inclusão nas perturbações de desenvolvimento. De facto, em 1980, o DSM-III introduziu a categoria de "Perturbações Globais de Desenvolvimento", que permitiu distanciar as perturbações de desenvolvimento global das perturbações de desenvolvimento específicas e da esquizofrenia ou psicose infantil.

Actualmente, o Autismo é considerado um espectro amplo de distúrbios que compartilham aspectos comuns. Wing definiu em 1988 o espectro autista e, actualmente, o DSM-IV-TR inclui nas PEA os seguintes distúrbios: Perturbação Autística, Perturbação de Rett, Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, Perturbação de Asperger e Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

É de salientar que estas perturbações não são raras, constituindo uma patologia neuropsíquica prevalente na infância. Estudos epidemiológicos enfrentam o carácter pouco preciso dos critérios de diagnóstico desta perturbação. Um estudo efectuado por Wing em 1993 demonstra taxas de prevalência entre 0.33 e 1.6 por 1000 e, estudos mais recentes revelam uma prevalência desta perturbação entre 1 e 2.6 por 1000 (Artigas 1999).

#### **1.4.PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS**

A tríade de perturbações do espectro do autismo (socialização, cognição e comportamento, e comunicação), manifesta-se antes dos três anos de idade e pauta, actualmente, os critérios de diagnóstico das perturbações ligadas ao autismo, da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Perturbações Mentais (DSM-IV-TR).

##### **1.4.1. SOCIALIZAÇÃO**

O comportamento social consiste na capacidade de iniciar e responder a comportamentos sociais de forma adequada, em diferentes contextos de interacção (Wing 1996, Garcia e Rodriguez 1997). O desenvolvimento social das crianças com autismo está perturbado, sendo considerado diferente dos padrões habituais, especialmente no que se refere ao seu desenvolvimento interpessoal. Neste domínio, o indivíduo pode apresentar comportamentos de isolamento, contrariando aqueles que são socialmente aceites (Wing 1996).

São notórias as dificuldades no relacionamento, quer com os adultos, quer com o seu grupo de pares, sendo-lhes difícil a percepção das intenções, sentimentos, e pensamentos dos outros. O ensino das competências sociais é necessário, uma vez que muitas destas competências não se adquirem de forma espontânea em algumas crianças, ao longo do seu desenvolvimento (Jordan 2000, Adolphs 2008).

Contudo, é necessário salientar que as características individuais de cada criança influenciam de diferente forma uma mesma perturbação, pelo que é possível distinguir diferentes comportamentos sociais dentro do espectro autista. Assim, pode-se ter uma criança completamente isolada do meio onde se insere, que não responde a qualquer

estímulo social exterior, ou outra que revela intenção de estabelecer interacção social mas que não o consegue fazer de forma adequada e/ou eficaz (Jordan 2000).

#### **1.4.2. COGNIÇÃO E COMPORTAMENTO**

Os indivíduos com autismo poderão apresentar uma certa rigidez de comportamentos, sendo resistentes à mudança e mantendo os mesmos comportamentos estereotipados, repetitivos (Wing 1996, Garcia e Rodriguez 1997, Klin 2006) e, muitas vezes, obsessivos. Alguns deles, poderão inclusive reagir agressivamente quando algum aspecto da sua rotina é alterado.

A ausência de flexibilidade no domínio da cognição, reflecte-se no fraco desenvolvimento do domínio simbólico e criativo (Klin 2006). As brincadeiras são muitas vezes imitadas (Wing 1996), apresentando dificuldades na manipulação de objectos de forma criativa e inovadora (Wing 1996, Garcia e Rodriguez 1997, Jordan 2000, Marques 2000, Klin 2006).

A linguagem simbólica é um aspecto francamente deficitário nas crianças com Autismo. Muito pouco se conhece acerca da forma como ocorre o processo de simbolização. Contudo, é de consenso geral que a interacção em si mesma é um aspecto importante a ter em conta neste processo de simbolização e jogo simbólico, pelo que é importante promovê-lo (Garcia e Rodriguez 1997).

O atraso intelectual não é global, mas certas funções cognitivas encontram-se alteradas (Rutter 1974 citado por Pimentel 2000, Klin 2006):

- Défices de abstracção, sequencialização e compreensão de regras;
- Dificuldades de compreensão de linguagem falada e utilização do gesto;
- Défices na transferência de uma actividade sensorial para outra, isto é, estas crianças podem apresentar dificuldades em interpretar um determinado estímulo multi-sensorial. Perante um estímulo mais complexo, respondem apenas a um aspecto desse estímulo (selectividade de estímulos), o que acarreta consequências negativas ao nível da aprendizagem em geral.
- Dificuldade em processar e elaborar sequências temporais;
- Dificuldades em interpretar determinados aspectos dos seus próprios comportamentos e os dos outros;

O fracasso cognitivo actua como adjuvante no aumento das estereotipias comportamentais e na falta responsabilidade social (Pimentel 2000).



### **1.4.3. COMUNICAÇÃO**

As competências comunicativas também se encontram alteradas (Wing 1996), verificando-se dificuldades em muitos dos aspectos da comunicação, mais do que na linguagem propriamente dita (Happé 1994, Garcia e Rodriguez 1997). Muitas vezes, a criança possui uma fala fluente, correcta dos pontos de vista morfosintáctico e articulatorio, mas apresenta grandes dificuldades em iniciar e manter um determinado tópico de conversa (Wilkinson 1998, Tager-Flusberg 2000). O uso da expressão facial e gestos poderá também estar alterado, assim como a compreensão do humor e linguagem figurada (metáfora e ironia) (Lyons e Fitzgerald 2004).

### **1.5.COMUNICAÇÃO**

A comunicação consiste num “processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (Sim-Sim 1998). Comunicar faz parte da condição social de um ser humano, podendo esta ser feita de forma verbal, oralmente ou por escrito, gesto ou silêncio. A comunicação verbal é universal, e é a forma usada, por excelência, pelos seres humanos, tendo uma natureza bastante complexa e elaborada.

A comunicação intencional requer uma cooperação comportamental entre dois interlocutores, isto é, quando duas pessoas comunicam, agem de acordo com um plano que é, pelo menos parcialmente, partilhado (Bosco e Bucciarelli 2008).

A narrativa constitui uma ferramenta comunicativa importante, assim como também contribui para dar sentido às experiências e relacionamentos. A aquisição e partilha de experiências através da narrativa representa uma importante actividade sócio-cultural, através da qual as experiências desconectadas são organizadas, reflectidas e continuamente reconfiguradas, sendo integradas nas histórias pessoais e culturais dos interlocutores (Bruner et al 1990 citado por Losh e Capps 2003). Assim, dificuldades na formulação da narrativa limitam o acesso a esta forma de interacção, podendo afectar as competências comunicativas e sócio-emocionais (Losh e Capps 2003).

### **1.6.LINGUAGEM**

A linguagem é “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usados em modalidades diversas para comunicar e pensar” (A.S.H.A. 1983). Isto é, é

composta por inúmeras unidades discretas que se combinam e organizam, de acordo com um conjunto de regras específicas de uma determinada língua (Sim-Sim, 1998).

A Linguagem é uma componente fundamental do ser humano, constituindo uma ferramenta fundamental através da qual os conhecimentos sociais, intelectuais e culturais são organizados (Vygotsy 1996 citado por Wilkinson 1998).

A sua aquisição é natural e espontânea, e é através desta que o Homem, como ser social, é capaz de compreender e produzir uma mensagem em determinado contexto. Neste processo, é necessário que ambos os intervenientes da interacção comunicativa dominem o mesmo sistema linguístico. Para reforçar a transmissão de uma mensagem, a linguagem associa-se a mecanismos que podem ser extralinguísticos ou paralinguísticos. O primeiro, refere-se aos gestos naturais e a expressão facial e corporal, enquanto que o segundo diz respeito à entoação, pausas e hesitações, velocidade e ritmo da produção verbal (Sim-Sim 1998).

Na aquisição da linguagem é necessário ter em conta determinadas regras específicas referentes à forma, como a fonologia (sons e respectivas combinações), morfologia (formação e estrutura interna das palavras) e sintaxe (organização das palavras na frase); ao conteúdo, como a semântica (significado das palavras e sua interpretação) e ao uso, como a pragmática (adequação da linguagem ao contexto de comunicação) (Sim-Sim 1998, Artigas 1999). No desenvolvimento normal, todas estas componentes surgem em sincronia (Wilkinson 1998).

### **1.6.1. PRAGMÁTICA**

A definição de pragmática varia de acordo com o referencial teórico e o foco do estudo em questão. No entanto, independentemente destas diferenças, há um consenso em que a utilização do contexto aquando da inferência do sentido de um enunciado pertence ao campo da pragmática, e que factores cognitivos e sociais afectam os aspectos pragmáticos de compreensão e expressão da linguagem (Loukusa e Moilanen 2009).

As competências pragmáticas consistem na habilidade de usar a linguagem em contexto social, de forma apropriada e efectiva (Wilkinson 1998, Russell e Grizzle 2008). Incluem os comportamentos sociais não verbais como o *turn-taking* e o contacto ocular, assim como a escolha do tópico de conversação e as medidas verbais da formalidade do discurso (Wilkinson 1998).

Estas competências envolvem a intenção comunicativa e são independentes dos meios de comunicação utilizados (Wilkinson 1998).

Na comunicação diária, expressões verbais podem implicar significados opostos ou diferentes do seu significado literal. A compreensão desses significados implícitos pode exigir a integração de um sentido literal para o contexto social da situação de comunicação, como acontece no sarcasmo e ironia (Wakusawa et al 2007).

A mesma expressão pode ter um significado diferente numa situação comunicativa diferente, e pela exploração do contexto é possível entender a intenção do falante. Numa situação de compreensão, existe a necessidade de compreender as informações linguísticas de um enunciado mas, sem as habilidades cognitivas que são necessárias para a inferência pragmática, a interpretação do enunciado fica comprometida (Loukusa e Moilanen 2009).

O conhecimento do mundo, crenças e interpretação dos estados mentais da própria pessoa e dos outros, desempenham um papel importante na interpretação dos enunciados (Eisbach 2004; Baron-Cohen 2000 citado por Loukusa e Moilanen 2009).

O conhecimento básico da mente desenvolve-se, normalmente, em crianças com idades entre os 3 e 5 anos (Bloom e Alemão 2000, Siegal & Beattie 1991, Wellman, Cross & Watson 2001, Wellman & Lagattuta 2000, citados por Loukusa e Moilanen 2009), ao mesmo tempo que o desenvolvimento da compreensão pragmática progride de forma activa.

Há fortes evidências de que a dificuldade na capacidade de leitura da mente está ligada ao desempenho das tarefas pragmáticas (Happé 1993, Artigas 1999, Martin & McDonald 2004).

### **1.6.2. REPRESENTAÇÕES DO DISCURSO**

A compreensão do discurso indirecto é intrinsecamente mais complexa do que a compreensão do discurso directo (Bosco e Bucciarelli 2008).

A diferença essencial entre estas duas formas de representação do discurso é que no primeiro caso o falante usa as suas próprias palavras para relatar o que alguém disse, enquanto no segundo caso, ele cita de uma forma fiel as palavras originais.

Leech e Short propõem cinco formas diferentes de representar o discurso de outra pessoa (ou o nosso próprio discurso passado):

- a) **Discurso directo** – o relator não altera as palavras do locutor original e introduz-las com um verbo declarativo (*Ele virou as costas e disse: “Volto cá amanhã.” E saiu.*).
- b) **Discurso indirecto** – o relator transmite o discurso relatado através das suas palavras e introduz-lo com um verbo declarativo (*Ele virou as costas, disse que voltava lá no dia seguinte e saiu.*).
- c) **Discurso directo livre** – o relator não introduz o discurso do primeiro locutor com verbo declarativo, mas transmite as palavras originais (*Ele virou as costas. “Volto cá amanhã.” E saiu.*).
- d) **Discurso indirecto livre** – as palavras são adaptadas mas não introduzidas por verbo declarativo (*Ele virou as costas. Que voltaria lá no dia seguinte. E saiu.*).
- c) **Relato de acto de fala** – o relator simplesmente transmite o tipo de acto de fala que o primeiro locutor produziu, sem reproduzir as suas palavras (*Ele virou as costas, prometeu voltar e saiu.*).

Nos textos das anedotas, o tipo de discurso representado que predomina é o discurso directo. Assim, os diálogos são muito próximos dos diálogos reais, produzidos pelos falantes no seu quotidiano, já que as falas não são adaptadas ao ponto de vista de um segundo interlocutor. Os elementos deícticos, como pronomes, advérbios de tempo e lugar e a flexão verbal não sofrem, consequentemente, alterações.

Por este motivo, a escolha de anedotas em que a representação do discurso é feita através do tipo discurso directo não acrescenta dificuldades à tarefa que se propõe realizar com os informantes.

## **1.7.COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM NO AUTISMO**

A perturbação da comunicação é um dos critérios de diagnóstico do autismo, independentemente do grau de afectação da linguagem em si (Wing 1996, Bennetto et al 2007).

A diversidade das PEA origina, consequentemente, um espectro variado de funcionalidade em termos de linguagem e comunicação (Chiang e Lin 2008). Existem diferentes graus de comprometimento da comunicação e linguagem nas crianças autistas (Wing 1996), havendo crianças que falam de forma fluente e utilizam frases complexas, lêem e escrevem normalmente, dentro da sua faixa etária; e outras que não falam durante toda a vida, nem compensam esta lacuna com outras formas alternativas de comunicação (Garcia e Rodriguez 1997, Artigas 1999).

Apesar de estarem intimamente relacionadas, a comunicação e a linguagem podem-se desenvolver de forma diferente nas crianças autistas. Há crianças que adquirem as competências linguísticas normalmente, mas não sabem como utilizá-las em contexto comunicativo de forma adequada (Klin 2006).

Na realidade, comunicar através da linguagem verbal não implica apenas o conhecimento do código linguístico (competência linguística), mas a capacidade de comunicar eficazmente em situações sociais diversas (competência comunicativa).

Muitas crianças apresentam alterações de fala como alterações do timbre, ênfase, velocidade, ritmo e entoação; ecolalias imediatas ou retardadas; falta de iniciativa para iniciar ou manter um diálogo; uso de “tu” ou do seu próprio nome em vez de “eu”; falta de expressão emocional; linguagem formal; ausência de fantasia e imaginação; uso abusivo dos imperativos (palavras limitadas a um contexto particular para conseguir respostas do ambiente); utilização pouco frequente de declarativos (dar informação ou pedi-la) (Artigas 1999).

### **1.7.1. PRAGMÁTICA**

A pragmática surge como uma das componentes da linguagem mais importantes na problemática do autismo, sendo a mais afectada pelas lacunas de interacção social apresentadas por estes indivíduos (Wilkinson 1998, Tager-Flusberg 2000, Klin 2006, Seung 2007, Chiang e Lin 2008).

AS PEA envolvem perturbações pragmáticas específicas (Wilkinson 1998) que, apesar de não afectarem globalmente todas as funções da linguagem, têm repercussões em todos os sistemas e permanecem até ao estado adulto (Wilkinson 1998, Tager-Flusberg 2000, Tager-Flusberg 2004, Seung 2007, Russel e Grizzle 2008).

A pragmática envolve competências de comunicação verbais e não verbais. Assim, os indivíduos com autismo podem demonstrar dificuldades em comportamentos verbais como o *turn-taking* e partilha de informação, e não verbais, como o contacto ocular e o gesto. A atenção conjunta encontra-se também bastante afectada nestes indivíduos (Wilkinson 1998, Klin 2006).

Os indivíduos com autismo podem apresentar uma perturbação na coerência do discurso, incluindo dificuldades na integração dos conteúdos ao longo da conversação.

O seu discurso pode ser desorganizado, isento de qualquer afectação emocional ou prosódica e/ou exibir características como a ecolalia, que pode ser imediata ou retardada,

e repetições. Estas características fazem com que o discurso se baseie em enunciados previamente aprendidos, não concordantes com o contexto comunicativo em que se inserem, tornando-o pobre em conteúdo informativo (Wilkinson 1998, Tager-Flusberg 2000).

A conversação pode-se tornar bastante complicada dado que exige competências pragmáticas como a escuta activa, *turn-taking* e a introdução, manutenção e alteração do tópico de conversação (Wilkinson 1998, Tager-Flusberg 2000). Estas competências são essenciais à narrativa comunicativa e, como esta se baseia nos conhecimentos e habilidades socio-emocionais, cognitivas e linguísticas e como o autismo está claramente associado a um défice nestes domínios, a análise das práticas da narrativa representa uma fonte de investigação da natureza destes mesmos défices no espectro do autismo.

Ao nível da comunicação não verbal, os indivíduos podem apresentar dificuldades na interpretação correcta de gestos, expressões faciais e corporais. Muitas vezes, podem não perceber que aquilo que transmitem por gestos ou palavras tem de ser dirigido a alguém e a que distância é que o devem fazer (Wilkinson 1998).

### **1.7.2. SEMÂNTICA**

Os indivíduos com autismo demonstram, claramente, dificuldades ao nível da significação das palavras. As mais comuns estão relacionadas com a metáfora e linguagem idiossincrática, incluindo o uso de palavras ou frases incomuns mas significativas, palavras sem sentido (neologismos), ou imitação de palavras ou frases (ecolália) que não se encontram adequadas ao contexto de produção. Estes três tipos de padrões peculiares fazem parte da descrição original de Kanner acerca da síndrome e persistem além dos estágios iniciais de desenvolvimento (Wilkinson 1998).

Além do uso de palavras incomuns, o início da aprendizagem da palavra pode ser tardio (Lord et al 1994 citado por Wilkinson 1998). Estes atrasos trazem consequências ao nível de outras competências do desenvolvimento.

Muitos indivíduos com autismo com linguagem falada são capazes de adquirir um vasto vocabulário e um bom desempenho sobre as medidas formais. Contudo, a aquisição de vocabulário pode representar um desafio único no autismo, devido à influência exercida pelos factores pragmáticos no desenvolvimento semântico. Como foi referido anteriormente, a função pragmática da *atenção conjunta* em crianças com

autismo poderá estar comprometida. Esta é considerada um dos mecanismos que propiciam o aumento do vocabulário em crianças com um desenvolvimento normal, logo, se esta capacidade não está desenvolvida, podem surgir dificuldades semânticas. Nesta situação, o prognóstico em termos linguísticos será mais reservado (Bennetto et al 2007, Wilkinson 1998).

### **1.7.3. FONOLOGIA**

Assim como a semântica e pragmática, os indivíduos com autismo apresentam perturbação da componente fonológica da linguagem. Esta estabelece-se durante o balbucio, no primeiro ano de vida, antes desta patologia estar sob suspeita (Wilkinson 1998).

As crianças evidenciam imaturidade e um atraso na aquisição dos padrões articulatorios, assim como na prosódia do discurso. Aqui, verificam-se alterações tanto ao nível da entoação como no volume e ritmo dos enunciados, apesar de não haver um padrão prosódico característico em crianças com autismo. Estas podem exibir uma prosódia monotónica ou, pelo contrário, um tom de fala elevado e “cantante”, assim como rouquidão, hipernasalidade e débito de fala alterado (muito rápido ou lento) (Wilkinson 1998, Klin 2006, Bennetto et al 2007).

É importante considerar a prosódia na ecolália. Esta reflecte aspectos sociais para além da articulação formal e, portanto, pode ser considerada parte importante das aplicações funcionais da fonologia (Wilkinson 1998).

Algumas repetições ecolálicas de frases retêm a prosódia inicial em que foram pronunciadas, apesar de serem inadequados ao novo contexto comunicativo. Noutros casos, as crianças modificam a prosódia inicial, o que reflecte uma maior compreensão dos enunciados e uma maior sofisticação linguística, não sendo pura imitação.

Uma vez a linguagem adquirida, este problema de prosódia prolonga-se, normalmente, até à idade adulta, mesmo que ocorram melhorias significativas ao nível das outras competências linguísticas.

### **1.7.4. MORFOSSINTAXE**

A morfologia corresponde ao estudo da estrutura, podendo basear-se em duas unidades formais: palavras e morfemas (Sim-Sim 1998). As crianças com autismo

podem produzir menos morfemas gramaticais e/ou apresentar dificuldades no seu uso adequado (Bennetto 2007). Os verbos podem ser usados sem flexão temporal adequada, sendo mais comum a não flexão dos verbos no tempo passado (Tager-Flusberg 2004, Seung 2007). O vocabulário é mais reduzido (Seung 2007) e a compreensão dos verbos poderá também estar diminuída. As partículas de ligação “em”, “a” e “que”, por exemplo, são muitas vezes omitidas ou usadas inadequadamente (Wing 1996, Tager-Flusberg 2004, Klin 2006).

As crianças com autismo têm dificuldades no uso dos pronomes, determinantes e preposições, evitando-as sempre que possível.

De uma forma geral, a sintaxe dos indivíduos com linguagem falada não parece estar atrasada em relação a outros domínios da linguagem, ou em relação a crianças não autistas que apresentem atrasos no desenvolvimento. A compreensão dos pronomes pessoais parece estar igualmente intacta nestes indivíduos, apesar de estes estarem constantemente a ser trocados durante o discurso. Isto sugere que o problema reside na aplicação dos pronomes durante a conversa (Wilkinson 1998)

#### **1.7.5. COMPREENSÃO DA LINGUAGEM NÃO LITERAL E ENTOAÇÃO**

Os indivíduos com autismo podem ter dificuldades em compreender linguagem demasiado complexa ou não compreender de que modo é que ela pode ser utilizada na criação de diferentes significados, para além do sentido literal que lhe está implícito (Klin 2006). Estas crianças atentam no significado das palavras em si, independentemente do contexto em que elas são ditas e por quem. Por esta razão, a metáfora e/ou a ironia são dois aspectos que também podem ser de difícil compreensão para indivíduos com autismo, uma vez que implicam um afastamento dos sentidos prototípicos das expressões linguísticas (Klin 2006, Bennetto et al 2007).

A capacidade de responder adequadamente à comunicação não literal é essencial para a prática e proficiência comunicativa e integração social em geral e, por isso, torna-se especialmente importante investigar esta problemática em indivíduos com autismo (Rajendran et al 2005).

Alguns estudos demonstram que são necessários elevados níveis de representação mental para compreender a ironia em comparação com outros significados implícitos, como nas metáforas. A ironia é uma expressão que transmite um sentido oposto ao seu sentido literal (Wakusawa 2007 e Bosco e Buciarelli 2008), com uma conotação



negativa, enquanto que a metáfora pode ser encontrada em expressões que consistem em frases convencionais, como expressões idiomáticas ou provérbios (Wakusawa 2007).

Relativamente aos diferentes padrões de entoação utilizados em conversação, apesar de os distinguirem, as crianças com autismo podem não ser capazes de lhes atribuir um significado pragmático (Artigas 1999), não compreendendo a sua importância para o significado em questão. Por conseguinte, podem não a utilizar de forma correcta, podendo esta apresentar-se muito monótona ou então muito variável.

Segundo Wilkinson (1998), a intervenção linguística em indivíduos com autismo é complicada devido a diversos factores:

- diversidade das competências de linguagem e dos diferentes níveis de capacidades que podem ser encontrados em crianças com autismo;
- dificuldade na realização de um diagnóstico precoce e em prever quais as crianças capazes de desenvolver linguagem mais avançada;
- diagnóstico simultâneo de atraso mental.

### **1.8.DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA SOCIAL NA CRIANÇA COM AUTISMO**

As crianças com um desenvolvimento normal possuem, desde o nascimento, interesse na interacção e ambiente social. Mecanismos básicos de socialização, como a atenção selectiva para determinadas caras ou vozes, levam as crianças a procurarem os cuidadores. Estes comportamentos sociais são reforçados, propiciando o desenvolvimento das competências sócias cognitivas, simbólicas e comunicativas.

Na primeira infância, o desenvolvimento social caracteriza-se por uma evolução da criatividade no jogo, que deixa de ser solitário e passa a ser elaborado e imaginativo. As crianças desenvolvem a capacidade do faz-de-conta, desempenham papéis imaginários diversos e atribuem funções a objectos inanimados, passando a usá-los de uma forma simbólica.

O aumento das interacções com os pares e a diminuição gradual da necessidade do apoio emocional e social dos adultos é importante para o desenvolvimento da competência social das crianças. As primeiras demonstrações de interesse são o olhar, o sorriso e o toque, que rapidamente se desenvolvem durante as actividades sociais.

A incapacidade para estabelecer relações sociais e a falta de motivação para o contacto com outras pessoas pode manifestar-se através da compreensão e expressão

inadequada de sinais sócio-emocionais, falta de plasticidade comportamental nos vários contextos e dificuldade na integração e expressão de comportamentos afectivos (García e Rodríguez, 1997).

A competência social nas crianças com autismo está muito pouco desenvolvida. Normalmente, estas crianças apresentam dificuldades no contacto ocular (Wilkinson 1998) e nos jogos sociais, que são factores básicos à interacção social. O contacto ocular é, normalmente, superficial e fugidio, ao contrário das crianças sem autismo em que é usado para captar a atenção do interlocutor (Wilkinson 1998).

Os indivíduos com autismo apresentam dificuldades em interpretar expressões sociais e emoções vocais, assim como em assimilar expressões afectivas nos outros, que são mais acentuadas nos primeiros cinco anos de vida (Wing, 1996).

Esta dificuldade no desenvolvimento de competências sociais poderá acarretar problemas ao nível do ensino e da aprendizagem (White et al 2006). Normalmente, a educação escolar ocorre em contexto social, sendo crucial que a criança estabeleça uma interacção saudável com os indivíduos da comunidade escolar, o que nem sempre acontece. Muitas crianças isolam-se e permanecem fechadas sobre si próprias, mas também há casos de crianças que, ao longo do seu desenvolvimento, passam de retraídas e passivas, a crianças que manifestam interesse em estabelecer uma interacção comunicativa, apesar de não saberem como fazê-lo.

As crianças com autismo apresentam dificuldades no mecanismo cognitivo necessário à representação de estados mentais, o que traz consequências ao padrão de interacção social (Artigas 1999, Martin e McDonald 2004, Lyons e Fitzgerald 2004). Deste modo, a interacção com o indivíduo adulto poderá estar comprometida na medida em que têm dificuldade em inferir acerca dos seus pensamentos, sentimentos e comportamentos. Assim, apesar de terem consciência da sua presença em determinado contexto, permanecem alheios e não manifestam interesse em partilhar um mesmo foco de atenção com ele. A relação que estabelecem com os elementos do seu grupo de pares poderá estar ainda mais dificultada, dado que este grupo etário adopta comportamentos ainda mais difíceis de prever, sendo-lhes mais fácil desenvolver tarefas em conjunto se estas forem de cariz estruturado (Jordan 2000). O desenvolvimento das relações de amizade e a falta de competências com os pares são considerados objectivos fundamentais para a qualidade de vida destas crianças e integração na comunidade onde estão inseridas.

Os indivíduos com Autismo manifestam graves dificuldades em manter relações de expressividade e apresentam uma relação instrumental, isto é, aproximam-se do adulto com o objectivo de obterem aquilo que pretendem. Esta forma instrumental de se relacionarem com o adulto é feita, normalmente, através do conduzir da mão do adulto para um determinado sitio ou objecto.

Ao isolamento social estão frequentemente associados os comportamentos estereotipados e repetitivos. As crianças com autismo refugiam-se neste tipo de comportamentos que são previsíveis e lhes dão mais segurança e, consequentemente, reduzem a sua interacção com o meio circundante (García e Rodríguez, 1997).

Ainda que a intervenção de base educacional tenha um papel fundamental na melhoria de vida das crianças com autismo, pensa-se que certas abordagens terapêuticas são importantes no desenvolvimento das competências comunicativas e na redução dos sintomas comportamentais associados ao autismo. Estas abordagens incluem a arte, música, desporto e terapia com animais. Todas elas permitem o aumento das oportunidades de comunicação, desenvolvendo a interacção social. Permitem proporcionar maneiras positivas e seguras para que a criança com autismo possa desenvolver relações sociais em ambientes protegidos (Millar 1998).

## **CAPÍTULO 2 – HUMOR E SARCASMO**

### **2. HUMOR**

#### **2.1. DEFINIÇÃO**

O humor é um fenómeno universal complexo, que desempenha um papel fundamental nas relações humanas (Garcia e Rodriguez 1997, Lyons e Fitzgerald. 2004, Adão 2008), ajudando na transmissão de pensamentos e sentimentos. É uma ferramenta importante na interacção social, não só para manter relações sociais, mas também para expressar opiniões que não podem ser manifestadas abertamente (Samson e Hegenloh 2010).

O humor envolve uma variedade de funções cognitivas como a resolução de problemas, memória, flexibilidade mental, raciocínio abstracto e imaginação. Para além destas funções cognitivas, está também envolvido num processo afectivo e cultural, isto é, a partilha do humor com os outros implica que haja um interesse comum entre os interlocutores no seu tópico (Lyons e Fitzgerald 2004).

O humor e o seu desenvolvimento dependem, essencialmente, de aspectos sociais, emocionais e intelectuais do ser humano (McGhee 1979 citado por Emerich et al 2003), assim como da forma da linguagem utilizada. Os tipos de ambiguidade linguística podem relacionar-se com a estrutura fonológica, lexical ou sintáctica. Uma criança com atraso no desenvolvimento da linguagem pode ter dificuldade em compreender o humor linguístico devido às questões cognitivas e linguísticas envolvidas (Emerich et al 2003).

Algumas pesquisas sugerem uma relação paralela entre o desenvolvimento do humor nas crianças e o desenvolvimento das suas habilidades metalinguísticas. Alterações a este nível podem acarretar dificuldades no reconhecimento do humor (Emerich et al 2003).

Considerando o papel da manipulação linguística e a necessidade de consciência metalinguística na criação humor, o Quociente de Inteligência (QI) verbal pode dar uma previsão exacta do desenvolvimento do humor de uma criança (Emerich et al 2003).

Este é um fenómeno social, geralmente compartilhado, e envolve uma dimensão de reciprocidade. É uma força coesa, que facilita não só a formação de relacionamentos, como também a sua manutenção e desenvolvimento. Como um tipo de comunicação, a

ocorrência espontânea e natural do humor e do riso desempenha funções sociais muito importantes (Johnston 1990).

Pode ser usado pelo ser humano em diferentes contextos e com diferentes objectivos. Pode querer chamar a atenção do interlocutor, intimidá-lo ou provocar empatia, ou mesmo aliviar constrangimentos. Provocar o riso ou compreendê-lo traz conotações positivas no seio da sociedade, demonstrando inteligência (Adão 2008).

## **2.2.PRINCIPIO COOPERATIVO DA CONVERSAÇÃO DE GRICE**

O Princípio Cooperativo da Conversação de Grice tenta preencher a lacuna entre o que os participantes dizem na conversa e o seu real significado. Grice apresenta esta teoria no âmbito do Princípio de Cooperação: "Faça a sua contribuição conversacional tal como é exigido na fase em que ocorre, pelo objectivo aceite, ou direcção da troca de conversa em que você está envolvido" (Grice 1989).

Segundo este princípio, o que rege a comunicação humana é a cooperação. O ser humano interage essencialmente através da linguagem e, ao interagir com o outro, há um esforço de ambos em fazerem-se entender e atribuírem um sentido ao texto. Quem produz um texto, tem sempre uma intenção, um objectivo, usando o texto para atingi-lo. Este é marcado pela intencionalidade do produtor da mensagem que selecciona os elementos linguísticos que possibilitam a sua construção e que recria o mundo através da mediação de suas crenças e propósitos (Ottoni 2005).

De acordo com o Princípio Cooperativo da Conversação introduzido por Grice, o locutor deve empenhar-se em ser verdadeiro e relevante nos seus enunciados verbais, ao mesmo tempo que o seu interlocutor interpreta estes mesmos factos, podendo ser levado a inferir uma implicatura se sentir dificuldades na interpretação literal e convencional do enunciado. Grice estabeleceu algumas máximas conversacionais, que estão na base do êxito conversacional e que podem ser sintetizadas no seguinte quadro:

<b>Máximas de Grice</b>	
<b>Quantidade</b>	Dar a informação necessária (nem mais nem menos)
<b>Qualidade</b>	Dizer a verdade e nunca o que se supõe ser falso
<b>Relação</b>	Ser relevante no que se diz
<b>Modo</b>	Ser breve e claro, evitando ambiguidades de expressão

**Tabela 1 – Máximas Conversacionais de Grice**

Este autor defende que o humor viola pelo menos uma destas máximas conversacionais (Adão 2008).

### **2.3.PRINCIPIO DA INTERLOCUÇÃO HUMORÍSTICA DE RASKIN**

Raskin, contudo, defende que as anedotas seguem normas diferentes e não se trata apenas de uma simples violação das máximas conversacionais, apresentando um princípio cooperativo próprio (Adão 2008).

Este autor estabeleceu, deste modo, máximas de interlocução humorística que podem ser sintetizadas no seguinte quadro:

<b>Máximas de Raskin</b>	
<b>Quantidade</b>	Dar exactamente tanta informação quanta seja necessária à anedota
<b>Qualidade</b>	Dizer apenas o que é compatível com o mundo da anedota
<b>Relação</b>	Dizer apenas o que é relevante para a anedota
<b>Modo</b>	Contar a anedota de forma eficaz

**Tabela 2 – Máximas de Interlocução Humorística de Raskin**

A implicatura conversacional é um conceito com pertinência para as máximas conversacionais de Grice e as máximas de interlocução humorísticas de Raskin. Quando um interlocutor produz um enunciado, pode adicionar informação suplementar ao significado convencional do léxico que utilizou, isto é, pode acrescentar um significado adicional ao significado literal do que diz (Adão 2008).

Na realidade, os dois conjuntos de máximas, as conversacionais de Grice e as humorísticas de Raskin, encontram-se simultaneamente presentes na situação de contar uma anedota a alguém. Contar uma anedota significa envolver-se numa situação de evidente polifonia discursiva: a anedota inclui um par de interlocutores (personagens) que falam uma com a outra, mas este diálogo é transmitido, em discurso directo, ao ouvinte da anedota, pelo contador da anedota. Podemos esquematizar este percurso no seguinte esquema:

Contador da anedota	Personagem 1	↔ Diálogo regulado pelas máximas de Grice	Personagem 2	Ouvinte da anedota
	↔ Transmissão da anedota regulada pelas máximas de Raskin			

**Tabela 3 – Percurso contador da anedota – ouvinte**

Quando numa anedota a personagem 1 transmite uma implicatura à personagem 2, o ouvinte da anedota terá igualmente de descodificar esta implicatura através das máximas de Grice a fim de compreender o texto. Ao mesmo tempo, o humor será veiculado pelo contador da anedota ao cumprir as máximas de Raskin.

Nesta pesquisa, considerou-se estes dois planos, embora se tenha dado mais ênfase ao aspecto da compreensão textual. Como mais à frente se verá, aplicaram-se testes de compreensão textual, envolvendo necessariamente as máximas conversacionais, e registou-se a reacção do ouvinte, relacionada com as máximas de interlocução humorística.

#### **2.4.BASE NEUROLÓGICA DO HUMOR**

De acordo com Lyons e Fitzgerald, as estruturas específicas neurais envolvidas no processamento do humor podem estar localizadas tanto no hemisfério esquerdo, como no direito (Lyons e Fitzgerald 2004).

A maior região envolvida na apreciação do humor é o lobo frontal direito, podendo esta área ser única na integração de informações cognitivas e afectivas (Shammi e Stuss 1999 citado por Lyons-Fitzgerald 2004). Revela-se importante para a activação dos jogos de representação e integração do significado, para além de estar associado a funções executivas. Estas são responsáveis pela manutenção de informação na mente (memória do trabalho) que é essencial à interpretação de piadas verbais e não verbais (exemplo, desenhos engraçados) (Lyons e Fitzgerald 2004).

Lesões nesta área poderão causar alterações no humor verbal e, apesar de alguns indivíduos serem capazes de reconhecer uma piada, podem revelar grandes dificuldades em compreender o seu significado.

Alguns estudos demonstraram, contudo, que redes neurais diferentes e separadas podem ser activadas, de acordo com o tipo de humor em questão. Segundo eles, existe uma rede neural separada e distinta para os componentes afectivos e cognitivos do humor. É possível compreender-se uma determinada piada mas, ao mesmo tempo, não a achar engraçada (Lyons-Fitzgerald 2004).

O hemisfério esquerdo aparenta estar mais relacionado com a interpretação cognitiva do humor, enquanto que o hemisfério direito está mais ligada à parte afectiva, isto é, à graça da piada.

O lobo temporal direito está envolvido ainda no reconhecimento e na categorização da prosódia e sinais faciais, e em conjunto com estruturas frontais, é responsável pela interpretação adequada da ironia (Wakusawa et al 2007 e Allison et al 2000 citada por Rankin 2009).

## **2.5. TEORIAS DO HUMOR**

### **2.5.1. TEORIA DA HOSTILIDADE**

Uma das explicações mais antigas para o fenómeno do humor surge na antiguidade clássica nos escritos de Platão (427-347 a.C), identificando o riso com o escárnio e o ridículo. Este filósofo grego mostra “como os males alheios são objecto do nosso riso, provocando em nós, paradoxalmente, prazer e dor” (Ermida 2002).

### **2.5.2. TEORIA DA SUPERIORIDADE**

O humor pode ser uma forma de triunfo próprio sobre uma contrariedade sofrida por outro. A Teoria da Superioridade defende que o riso pode ser usado como uma forma de exercer e demonstrar poder e superioridade perante uma pessoa ou grupo, ao mesmo tempo que se conquista o apoio por parte de um outro, geralmente por motivos políticos, étnicos ou de género (Krikmann 2006).

Nesta perspectiva, o humor desempenha o papel de reforçar determinados laços intragrupais e, por outro lado, reforçar diferenças entre grupos (Adão 2008).



### **2.5.3. TEORIA DA LIBERTAÇÃO PSÍQUICA**

A Teoria da Libertação Psíquica sustenta que o humor liberta tensões e energia psíquica (Attardo 2001). Segundo esta teoria, o humor funciona como uma forma de o indivíduo libertar tensão e energia acumulada e, ao lidar com temas tabu, contribui para o estabelecimento de fronteiras para o que é correcto dizer ou pensar. Centra-se sobretudo nos efeitos psicológicos que o humor supostamente traz ao destinatário. Freud considera o humor como um dos mecanismos de substituição que permite converter impulsos agressivos em impulsos aceitáveis e, por isso, evitar o desperdício de energia mental adicional para reprimi-los (Krikmann 2006).

### **2.5.4. TEORIA DA INCONGRUÊNCIA**

A teoria da incongruência é essencialmente cognitiva, ou seja, é baseada em algumas características objectivas de um texto humorístico, situação, evento, figura, etc.

Cada acto deste tipo envolve dois planos diferentes de conteúdo ou linhas de pensamento que são incompatíveis entre si, mas que partilham alguns pontos em comum que fazem com que a mudança de um para o outro seja possível (Krikmann 2006). Assim, esta teoria baseia-se na ideia de que o humor nasce do confronto entre elementos contraditórios ou contrastantes, originando um efeito surpresa no receptor do texto humorístico. Por outras palavras, o receptor acha graça a algo que lê ou ouve porque, subitamente, se apercebe de uma incongruência que o obriga a refazer uma primeira interpretação errónea do enunciado e a atingir uma nova interpretação que não era à partida previsível.

Para isso, o receptor processa as informações textuais ou outras, tornando-as o mais acessíveis possível e processando-as até que a sua interpretação se depare com um obstáculo semântico. Nesta situação é necessário que, através das competências cognitivas, as incongruências sejam superadas, de modo a provocar a sensação de surpresa e a reacção de riso (Krikmann 2006).

Nesta linha teórica, o filósofo Henri Bergson analisa “manifestações em que o riso também nasce do contraste. No entanto, salvaguarda que as noções de surpresa e contraste se aplicariam também a uma multidão de casos que não nos dão vontade alguma de rir” (Ermida 2002).

Apesar desta divisão, a maioria das teorias contemporâneas do humor são mistas e, muitos pesquisadores acreditam que o humor é um fenómeno muito complexo e multiforme para ser descrito e explicado com base em apenas uma teoria única (Krikmann 2006).

## **2.6. IRONIA**

A ironia verbal faz parte da linguagem não-literal, e torna saliente a discrepância entre as expectativas e a realidade (Pexman 2008).

Múltiplas pistas da intenção irónica, como o tom de voz, incongruência, expressão facial e conhecimento do falante são processadas rápida e paralelamente, e esta informação é coordenada com o enunciado em si, a fim de construir uma interpretação coerente que é o melhor ajuste para a informação activada (Pexman 2008).

### **2.6.1. SARCASMO**

O sarcasmo é um tipo de discurso irónico em que uma crítica implícita a um alvo específico é transmitida através de pistas contextuais ou paralinguísticas. A sua função social é aumentar o efeito dramático da mensagem (Martin e McDonald 2004), enquanto simultaneamente, diminui a agressividade das críticas feitas (Dews e Winner 1995 citado por Rankin et al 2009).

Enquanto que nas mensagens transmitidas textualmente o sarcasmo pode apenas ser transmitido por pistas cotextuais, na comunicação sarcástica face-a-face, as características paralinguísticas, como as modificações na expressão facial, desempenham um papel fundamental. Estas, por si só, e independentemente da existência de pistas cotextuais, são suficientes para que o interlocutor interprete o seu significado de forma correcta.

Aos 5 ou 6 anos de idade, crianças com um desenvolvimento considerado normal começam a compreender que um falante irónico pretende um significado diferente do que aquele que literalmente está veiculado às suas palavras. Esta capacidade de compreensão das formas e funções da ironia continua a desenvolver-se até à adolescência (Pexman 2008). A capacidade de reconhecer o sarcasmo através de sinais paralinguísticos desenvolve-se mais cedo (cerca dos 5 anos) do que a capacidade de

interpretação do mesmo através das pistas cotextuais (cerca dos 7 anos de idade) (Rankin et al 2009).

Um marcador/indicador da ironia, como o próprio nome indica, alerta o leitor/ouvinte para o facto de que um determinado enunciado é irónico. Contudo, este já o deve ser mesmo sem a presença do marcador. Por exemplo, “pisar o olho” antes, durante ou depois de um enunciado irónico alerta o ouvinte para o facto do falante pretender um significado diferente do que literalmente disse. Contudo, o enunciado deve continuar a ser irónico mesmo que o falante não forneça ao ouvinte o indicador da ironia. Assim, é possível distinguir entre marcadores e factores irónicos: um marcador pode ser removido sem afectar a presença da ironia, enquanto que um factor não (Attardo 2001).

Attardo (2001) indica alguns dos marcadores da ironia mais frequentes:

- Entoação – é o principal marcador fonológico da ironia, o que é concordante com vários estudos já realizados (Milosky and Wroblewski 1994, Shapely 1987, Fonagy 1976, Myers Roy 1978, Haiman 1998, Anolli et al. 2000 citados por Attardo et al 2003). Apesar de não haver uma entoação específica, Attardo e os seus colaboradores (2003) consideram existir um padrão de entoações que contrastam com uma entoação já esperada para um determinado enunciado. Esta incompatibilidade pode ainda reforçar um efeito irónico já criado através de aspectos gramaticais e lexicais.
- Outros meios fonológicos – pode-se salientar os seguintes marcadores da ironia: desaceleração da fala, lentificação silábica, pausas e riso.
- Meios morfológicos – expressões como “por assim dizer” ou “como toda a gente sabe” podem indicar ironia.
- Meios tipográficos – na transcrição escrita da linguagem falada, as convenções tipográficas são um substituto grosseiro da entoação irónica. As “aspas” são usadas para transmitir um certo distanciamento do discurso escrito e, portanto, ironia. O ponto de exclamação expressa ênfase e as reticências “...” marcam um enunciado suspenso, alertando o leitor para outros enunciados que ficaram por dizer.
- Marcadores cinésicos – marcadores faciais como “pisar” o olho ou sorrir.

- Cotexto – ironia pode ser sinalizada pela co-ocorrência de elementos incompatíveis na mesma frase, parágrafo, ou maior unidade textual, em que o enunciado ocorre.
- Contexto – ironia pode ser sinalizada pela co-ocorrência de elementos incompatíveis com o contexto do enunciado.

As crianças necessitam de oportunidades para experienciar e observar a linguagem irônica e respectivas reações, para que possam construir uma categoria mental para este tipo de enunciado (Pexman 2008).

O efeito humorístico de diversas anedotas baseia-se no fenómeno da ironia, especialmente as que exploram estereótipos humanos, como as anedotas acerca das loiras, bêbados, alentejanos, entre outros. Estes grupos são frequentemente alvo de piadas derogatórias.

Duas das anedotas do presente estudo contêm sarcasmo. Uma vez que estas foram gravadas e não contadas face-a-face, os informantes não acederam a todos os marcadores da ironia. A interpretação e compreensão das anedotas foi feita apenas através de marcadores fonológicos como a entoação e pausas, e marcadores de cotexto.

## **CAPÍTULO 3 – HUMOR E SARCASMO NO AUTISMO**

### **3.**

#### **3.1. HUMOR VS AUTISMO**

É comumente aceite que os indivíduos com perturbação do espectro do autismo não compreendem o humor (Emerich 2003, Asperger 1944 citado por Lyons-Fitzgerald 2004; Pexman 2008, Loukusa e Moilanen 2009, Samson e Hegenloh 2010), facto que pode ser explicado pelo possível atraso de linguagem nestes indivíduos. As suas alterações verbais incluem défices e atrasos na aquisição da linguagem, nem que seja apenas ao nível dos aspectos pragmáticos. Ser capaz de comunicar de forma eficaz é necessário em qualquer contexto social e vital para a valorização do humor verbal. Por isso, défices sociais podem contribuir para a perturbação nos comportamentos associados ao humor (Masten 1986 citado por Emerich 2003).

A lacuna existente na aquisição de modos alternativos de comunicação, ou seja, no modo não-verbal de comunicação, como os gestos ou mímica, podem também explicar a dificuldade destes indivíduos na não-compreensão do humor verbal (Lyons-Fitzgerald 2004).

As crianças autistas têm muita dificuldade em “alcançar a sabedoria especial e profundamente intuitiva” necessária à compreensão do humor, apesar de vários estudos sustentarem que algumas são capazes de compreender formas simples de humor tanto verbal como não-verbal, como as cócegas, sons engraçados, piadas simples e trocadilhos. Contudo, na generalidade, o seu nível de compreensão não está em conformidade com seu nível geral de desenvolvimento (Lyons-Fitzgerald 2004).

#### **3.2. SARCASMO VS AUTISMO**

Há evidências de uma forte relação entre a habilidade de explicar mensagens não-literais, como piadas, ironia, sarcasmo, e a dificuldade que estes indivíduos demonstram na representação dos estados mentais deles próprios e dos outros (Lyons-Fitzgerald 2004).

Várias pesquisas sugerem que a compreensão que as crianças têm da intenção de um falante irónico depende das suas competências da teoria da mente (Pexman 2008).

De acordo com alguns autores, a capacidade de reconhecimento do sarcasmo através de pistas contextuais encontra-se alterada em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (Martin-McDonald 2004 e Rajendran 2005), podendo esta persistir mesmo quando os sujeitos têm acesso a sinais paralinguísticos do sarcasmo.

Esta dificuldade de interpretação do sarcasmo no interlocutor poderá estar relacionada com a dificuldade dos indivíduos autistas em interpretar os estados mentais dos outros e as suas emoções. A competência de julgamento emocional e transgressão social faz parte das relações humanas (Wakusawa et al 2007).

De forma semelhante à ironia, a compreensão do humor implica a capacidade de aceder a um significado pretendido através de informações disponíveis. Assim, não é surpreendente que a dificuldade para entender material humorístico é igualmente uma característica típica do autismo que permanece até à idade adulta (Loukousa e Moilanen 2009).

## **PARTE B: INVESTIGAÇÃO**

### **CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA**

#### **4.**

##### **4.1.PROCEDIMENTOS**

Os procedimentos deste estudo foram realizados com a autorização do estabelecimento de ensino e dos encarregados de educação das crianças envolvidas (Anexo 2)<sup>1</sup>.

O estudo das competências do humor e sarcasmo foi realizado através da aplicação de anedotas a cada um dos intervenientes no estudo.

Para isso, foram seleccionadas dez anedotas com as máximas de quantidade, qualidade, modo e relação, assim como o sarcasmo (Anexo 1). Estes textos foram extraídos de livros explicitamente destinados a crianças (Silva 2009; Lelarge 2005, 2006, 2008).

##### Descrição das Máximas:

<b>Máximas</b>	<b>Conversação</b>	<b>Aplicação na anedota</b>
Quantidade	Dar informação necessária	Porção de informação da anedota
Qualidade	Dizer a verdade	Relato de aquilo que é compatível com a anedota
Modo	Ser claro e breve, evitando ambiguidades	Contar a anedota eficazmente
Relação	Ser relevante no que se diz	Dizer apenas aquilo que é relevante para a anedota
Sarcasmo – apresentação de uma crítica implícita a um alvo específico. Trata-se de um tipo de ironia, estando associado à máxima da qualidade.		

**Tabela 4 – Máximas das anedotas**

---

<sup>1</sup> Por uma questão de segurança (uma vez que uma versão da dissertação será colocada na Internet) e de salvaguarda do anonimato dos informantes, as assinaturas destes documentos encontram-se mascaradas.

Procedeu-se à gravação das anedotas para que todas as crianças ouvissem a anedota contada da mesma forma, excluindo a possibilidade das diferenças nos resultados serem causadas por uma possível diferença na aplicação das mesmas.

Esta gravação foi feita na presença da mestrandia, por um indivíduo adulto do género masculino, com 25 anos e natural do Fundão. Foi utilizado um gravador digital SONY.

A aplicação das anedotas foi feita em períodos de tempo de 25 minutos por aluno, tendo cada um deles ouvido duas vezes cada uma das anedotas.

A instrução dada aos alunos para a realização da actividade foi feita sempre da mesma forma, não se referindo a palavra “anedota” em qualquer situação, para que este facto não condicionasse a reacção natural dos informantes à mesma.

Teve-se sempre em consideração a fadiga dos alunos não tendo sido necessário, contudo, parar a realização da actividade.

#### **4.2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

A população alvo do estudo corresponde às crianças com Autismo. Assim, serão recolhidas respostas a quatro alunos, em que dois deles possuem este diagnóstico.

##### Descrição dos alunos com autismo:

Aluno A: Criança do género masculino;

Data de Nascimento: 19/11/2000

Idade: 9A:7M

Naturalidade: Fundão

Competências de Leitura e Escrita ainda em aquisição.

Aluno B: Criança do género masculino;

Data de Nascimento: 30/06/1997

Idade: 12A: 11M

Naturalidade: Fundão

Competências de Leitura e Escrita adquiridas;



Descrição dos alunos sem perturbação:

Aluno C Criança do género masculino;

Data de Nascimento: 23/11/2000

Idade: 9A:7M

Naturalidade: Fundão

Competências de Leitura e Escrita adquiridas;

Aluno D: Criança do género masculino;

Data de Nascimento: 20/05/1997

Idade: 13A

Naturalidade: Fundão

Competências de Leitura e Escrita adquiridas;

## **CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

### **5.**

Neste capítulo serão apresentados, inicialmente, o registo dos resultados da aplicação das anedotas às crianças com e sem autismo. De seguida, é feita a análise dos mesmos segundo a reacção, compreensão e opinião dos alunos em relação às anedotas.

Posteriormente, esta análise será feita de acordo com o tipo de anedota aplicada: modo (1 e 2), qualidade (3 e 4), quantidade (5 e 6), relação (7 e 8) e sarcasmo (9 e 10). Ver, no anexo 1, os textos e as perguntas administradas aos informantes.

### **5.1. REGISTO DOS RESULTADOS**

#### **5.1.1. ALUNOS COM AUTISMO**

<b>Aluno A</b>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reacção	Ri	X			X			X		X	
	Sorri						X				
	Não reage		X	X		X			X		X
Compreensão	Entende a explicatura	X	X	X	X		X	X	X		X
	Entende a implicatura completamente										
	Entende a implicatura parcialmente										
Opinião	Gostou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Não gostou										
	Indiferente										

**Tabela 5 – Registo dos resultados do Aluno A**

<b>Aluno B</b>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reacção	Ri										
	Sorri				X						
	Não reage	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Compreensão	Entende a explicatura	X	X	X	X		X	X	X		X
	Entende a implicatura completamente										
	Entende a implicatura parcialmente										
Opinião	Gostou	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Não gostou										
	Indiferente										

**Tabela 6 – Registo dos resultados do Aluno B**

### 5.1.2. ALUNOS SEM AUTISMO

Aluno C		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reacção	Ri				X	X	X			X	
	Sorri		X	X				X	X		X
	Não reage	X									
Compreensão	Entende a explicatura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Entende a implicatura completamente	X	X		X	X	X	X	X	X	
	Entende a implicatura parcialmente			X							X
Opinião	Gostou				X	X	X		X	X	
	Não gostou										
	Indiferente	X	X	X				X			X

**Tabela 7 – Registo dos resultados do Aluno C**

Aluno D		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reacção	Ri		X		X	X		X	X	X	X
	Sorri			X							
	Não reage	X					X				
Compreensão	Entende a explicatura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Entende a implicatura completamente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Entende a implicatura parcialmente										X
Opinião	Gostou		X		X	X		X	X	X	X
	Não gostou										
	Indiferente	X		X			X				

**Tabela 8 – Registo dos resultados do Aluno D**

## 5.2. ANALISE DA COMPREENSÃO, REACÇÃO E OPINIÃO DOS ALUNOS

### 5.2.1. COMPREENSÃO

O teste de compreensão administrado aos informantes, a fim de aferir do seu grau de compreensão relativamente aos textos humorísticos ouvidos, consistiu em duas perguntas. A primeira pergunta exigiria uma resposta literal e imediata, sem necessidade de empreender um processo de inferência, ou seja, requeria apenas a extracção de uma explicatura textual. Já a segunda pergunta obrigaria o informante a extrair uma

inferência por implicatura, operando sobre cada uma das máximas de Grice utilizadas pelas personagens dos diálogos humorísticos. Foram, deste modo, feitas duas perguntas de cada tipo por cada texto ouvido, num total de 20 perguntas por informante. Na análise dos resultados, tivemos em consideração o facto de a implicatura, por ser um processo mais complexo, poder ter sido inferida apenas parcialmente.

Os resultados deste teste foram os seguintes:

	<b>Entenderam a explicatura</b>	<b>Entenderam a implicatura, pelo menos parcialmente</b>
<b>Alunos com autismo (A e B)</b>	16	0
<b>Alunos sem autismo (C e D)</b>	20	20

**Tabela 9 – Resultados da Compreensão**

É possível constatar que os informantes conseguiram compreender de forma correcta as explicaturas, respondendo acertadamente à maioria das perguntas de interpretação correspondentes. Os alunos sem autismo acertam em todas as perguntas deste tipo. Os resultados dos alunos com autismo na resposta às perguntas por explicatura não foram tão bons, mas foram, mesmo assim, bastante satisfatórios (16 respostas certas em 20). Na anedota de quantidade 1.3.1 (Anexo 1), quando questionados acerca do problema do doente, ambos os alunos apresentaram respostas como “está doente” e “está constipado”, quando tinham que dizer que o doente tinha problemas de memória. A primeira resposta não acrescenta informação nova, dado que a própria pergunta já diz que a pessoa está doente. A segunda resposta foi inventada, talvez para preencher o silencio de uma não resposta ou porque é o que acontece na generalidade dos casos que os rodeia (os colegas da escola e família ficam frequentemente doentes).

Os informantes com autismo apresentaram claras dificuldades na compreensão das anedotas aplicadas, uma vez que não compreenderam as respectivas implicaturas.

Os informantes sem autismo, compreenderam as anedotas aplicadas, respondendo acertadamente a todas as perguntas de interpretação colocadas (explicaturas e implicaturas).

### **5.2.2. REACÇÃO (RIR OU SORRIR)**

O segundo teste que compõe esta bateria consistiu na observação da reacção do aluno perante a audição de cada uma das anedotas. Nesse sentido, foi anotado, em relação a cada informante, o facto de este ter rido, apenas sorrido ou o facto de não ter apresentado nenhuma destas reacções, o que indicaria não ter entendido e/ou achado graça ao texto.

Os resultados deste segundo teste apresentam-se no seguinte quadro:

	<b>Reagiram (ri ou sorri)</b>	<b>Não Reagiram</b>
<b>Alunos com autismo (A e B)</b>	6	14
<b>Alunos sem autismo (C e D)</b>	17	3

**Tabela 10 – Resultados da Reacção**

Os alunos com autismo reagiram em alguns momentos da aplicação das anedotas (6 momentos).

Em relação aos alunos sem autismo, notou-se uma maior quantidade de anedotas em que riram ou sorriram (17), sendo compatível com a sua opinião relativamente às mesmas: eles gostaram das anedotas às quais reagiram (rir ou sorrir).

### **5.2.3. OPINIÃO (GOSTAR)**

A última tarefa solicitada aos informantes desta experiência consistiu em perguntar-lhes o que tinham achado do texto que tinham acabado de ouvir. Pretendia-se com esta última tarefa acrescentar um dado mais subjectivo e avaliativo fornecido pelos próprios informantes.

Os resultados foram os seguintes, de acordo com as respostas dadas:

	<b>Gostaram</b>	<b>Não gostaram</b>	<b>Indiferente</b>
<b>Alunos com autismo (A e B)</b>	20	0	0
<b>Alunos sem autismo (C e D)</b>	12	0	8

**Tabela 11 – Resultados da Opinião**

Os alunos com autismo referiram gostar de todas as anedotas.

Em relação aos alunos sem autismo notou-se uma maior variabilidade na reacção às anedotas, sendo compatível com a sua opinião relativamente às mesmas: eles gostaram das anedotas às quais reagiram (rir ou sorrir).

### **5.3. ANALISE DA REACÇÃO, COMPREENSÃO E OPINIÃO DOS ALUNOS, DE ACORDO COM O TIPO DE ANEDOTA**

#### **5.3.1. COMPREENSÃO DAS ANEDOTAS, PELO MENOS PARCIALMENTE**

Distribuindo os dados referidos no ponto 5.1.1. por tipo de anedota, obtivemos os seguintes resultados:

	<b>Modo</b>	<b>Qualidade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Relação</b>	<b>Sarcasmo</b>
<b>Alunos com autismo</b>	0	0	0	0	0
<b>Alunos sem autismo</b>	4	4	4	4	4

**Tabela 12 – Resultados da compreensão de acordo com o tipo de anedota**

Os alunos com autismo não compreenderam nenhuma das anedotas apresentadas, apesar de serem de diferentes tipos. Os alunos sem autismo compreenderam todas as anedotas apresentadas, pelo menos parcialmente. É o caso da anedota 1.5.2 em anexo. Esta piada apresenta uma crítica implícita às sogras e viola a máxima de qualidade através do sarcasmo. Ambos os alunos sem autismo compreenderam esta anedota de forma parcial, o que poderá indicar que o seu grau de dificuldade poderá ser mais elevado.

É de realçar o facto de que ambos os alunos com autismo não compreenderam as explicaturas das mesmas anedotas (1.3.1 e 1.5.1), anedotas de quantidade e sarcasmo, respectivamente, o que poderá também indicar um maior grau de dificuldade das mesmas.

#### **5.3.2. REACÇÃO (RIR OU SORRIR)**

Ao distribuir os dados apresentados globalmente no ponto 5.1.2 por tipo de anedota, obtemos os seguintes valores:

	<b>Modo</b>	<b>Qualidade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Relação</b>	<b>Sarcasmo</b>
<b>Alunos com autismo</b>	1	2	1	1	1
<b>Alunos sem autismo</b>	2	4	3	4	4

**Tabela 13 – Resultados da reacção de acordo com o tipo de anedota**

O valor máximo que se poderia esperar em cada uma das quadrículas do quadro seria 4, valor resultante das duas reacções às duas anedotas.

Verifica-se que os alunos com autismo reagem mais às anedotas de qualidade do que aos restantes tipos de anedotas (2 reacções em 4 possíveis).

Os alunos sem autismo reagiram menos às anedotas de modo (2 reacções em 4 possíveis), seguindo-se as de quantidade (3 reacções em 4 possíveis). Os restantes tipos de anedota provocaram sempre reacção nestes informantes.

### **5.3.3. OPINIÃO (GOSTAR)**

A distribuição dos dados apresentados no ponto 5.1.3 por tipo de anedota resultou no seguinte quadro.

	<b>Modo</b>	<b>Qualidade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Relação</b>	<b>Sarcasmo</b>
<b>Alunos com autismo</b>	4	4	4	4	4
<b>Alunos sem autismo</b>	1	2	3	3	3

**Tabela 14 – Resultados da opinião de acordo com o tipo de anedota**

Os alunos com autismo referiram gostar de todas as anedotas, não havendo diferenças entre os vários tipos (gostaram de 4 anedotas em 4 possíveis em cada tipo).

Os alunos sem autismo referiram gostar menos das anedotas de modo (gostaram de 1 anedota em 4 possíveis). O facto de estas respostas não terem sido todas no sentido de uma avaliação positiva da comicidade dos textos, pode indiciar que estes informantes apresentam um espírito crítico mais desenvolvido do que os do primeiro grupo.

## **CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **6.**

As PEA são caracterizadas por alterações no desenvolvimento da comunicação e habilidades sociais, assim como pela presença de comportamentos estereotipados, interesses e actividades (Rapin e Dunn 2003, Klin 2006, Loukusa e Moilanen 2009).

O riso e o humor relacionam-se com o desenvolvimento intelectual, social e emocional de um indivíduo (Emerich et al 2003). Desta forma, o estudo das competências pragmáticas de humor e sarcasmo são importantes de analisar.

#### **6.1.COMPREENSÃO**

No presente estudo, como seria esperado, os informantes com autismo apresentaram claras dificuldades na compreensão das anedotas aplicadas, uma vez que não compreenderam as respectivas implicaturas. Este facto está de acordo com a hipótese de investigação anteriormente estabelecida, que dizia que os alunos com autismo apresentam dificuldades na compreensão da competência pragmática do humor (Lyons-Fitzgerald 2004, Bosco-Bucciarelli 2008).

As crianças com autismo evidenciam dificuldades em tarefas em que a interpretação da linguagem não literal é necessária (Pexman 2008, Loukousa e Moilanen 2009). De facto, sabe-se que os indivíduos com perturbação do espectro do autismo não compreendem o humor (Emerich 2003, Asperger 1944 citado por Lyons-Fitzgerald 2004, Pexman 2008, Loukusa e Moilanen 2009, Samson e Hegenloh 2010).

As respostas às perguntas por explicatura foram bastante satisfatórias, apesar dos informantes não responderem correctamente a todas a perguntas. Ambos os alunos com autismo não compreenderam as explicaturas das mesmas anedotas, de quantidade e sarcasmo, respectivamente. Este facto poderá indicar que as anedotas não possuem todas o mesmo grau de dificuldade e que as características próprias de cada uma (vocabulário utilizado e extensão, por exemplo) podem influenciar a interpretação que os alunos têm das mesmas.

Por volta dos 5 anos de idade, crianças com um desenvolvimento considerado normal começam a compreender que um falante irónico pretende um significado diferente daquele que é literalmente produzido e começam a compreender o sarcasmo.



De acordo com alguns autores, a capacidade de reconhecimento do mesmo encontra-se alterada em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (Martin-McDonald 2004 e Rajendran 2005), o que se verificou no presente trabalho. Os indivíduos em estudo (com 9 e 13 anos) não foram capazes de compreender o sarcasmo presente nas anedotas. Este facto veio comprovar hipótese estabelecida inicialmente que postulava que os alunos com autismo apresentam dificuldades na compreensão da competência pragmática do sarcasmo (Martin-McDonald 2004, Rajendran 2005, Wakusawa et al 2007).

É de salientar que, apesar da diferença de idades entre os dois informantes com autismo, não se verificaram grandes diferenças nos resultados. Ambos apresentam grandes dificuldades na compreensão do humor e sarcasmo, apesar das anedotas serem destinadas a crianças de 7 anos.

## **6.2.REACÇÃO (RIR E/OU SORRIR)**

Em relação ao comportamento dos informantes aquando da aplicação das anedotas, verificou-se que os alunos com autismo reagiram em alguns momentos da aplicação das anedotas, o que não foi contabilizado como reacção à anedota em si uma vez que não compreenderam as implicaturas da mesma, nem mesmo parcialmente. Se não compreenderam a anedota, não poderiam achar piada à mesma.

Assim, as reacções positivas às anedotas (rir e/ou sorrir) podem estar relacionadas com as características de personalidade de cada umas das crianças. O informante A, com autismo, é um aluno extrovertido, que se ri com relativa facilidade nas várias situações do seu quotidiano, verificando-se o mesmo durante esta actividade. Já o informante B, com autismo, é um aluno mais introvertido e calado, não se rindo com muita facilidade, o que se verificou na aplicação das anedotas, às quais ele praticamente não reagiu.

Deste modo, e de acordo com a hipótese estabelecida, os alunos com autismo apresentam perturbações nos comportamentos associados ao humor e sarcasmo (Masten 1986 citado por Emerich 2003).

Verificou-se ainda no estudo que os alunos com autismo reagem mais às anedotas de qualidade do que aos restantes tipos de anedotas.

### **6.3.OPINIÃO (GOSTAR)**

Os alunos com autismo referiram gostar de todas as anedotas, não havendo diferenças consoante o tipo de anedota, apesar de não as compreenderem e de, uma forma geral, não reagirem à aplicação de grande parte das anedotas de forma adequada e correspondente.

O informante A, mais extrovertido, demonstrou ter gostado da actividade em si, e não das anedotas propriamente ditas, uma vez que não as compreendeu. O informante B, mais introvertido, poderá ter dito que gostou das anedotas, apenas por saber que seria essa a resposta desejada pelo interlocutor.

Os alunos sem autismo referiram gostar menos das anedotas de modo. O facto de estas respostas não terem sido todas no sentido de uma avaliação positiva da comicidade dos textos, pode indiciar que estes informantes apresentam um espírito crítico mais desenvolvido do que os do primeiro grupo

Está bastante claro que as capacidades linguísticas das crianças com autismo não são suficientes para compreender o significado de um enunciado e que as dificuldades de compreensão das competências pragmáticas são evidentes nestas crianças, o que se verificou no estudo.

As dificuldades de inferência pragmática afectam a vida de uma pessoa de forma acentuada, tornando difícil a comunicação com os pares e a sua integração na comunidade (Loukusa e Moilanen 2009).

## **CAPÍTULO7 – CONCLUSÕES**

### **7.**

#### **7.1.RESUMO DO TRABALHO EFECTUADO**

O presente trabalho consistiu no estudo das competências de humor e sarcasmo em crianças autistas, através da aplicação de vários tipos de anedotas em alunos de faixas etárias diferentes. Foram gravadas e aplicadas dez anedotas de vários tipos e posteriormente, foi feita a análise da sua compreensão, reacção e opinião, assim como se verificou as diferenças existentes entre os diferentes tipos de anedotas.

#### **7.2.PRINCIPAIS RESULTADOS E CONCLUSÕES**

Com este estudo foi possível obter uma resposta a todas as hipóteses de investigação formuladas inicialmente.

Este trabalho permitiu constatar que, como é documentado bibliograficamente, os alunos com autismo apresentam grandes dificuldades na compreensão da linguagem não literal, neste caso particular, do humor e sarcasmo. Estas competências enriquecem toda a componente social, sendo exclusivas da condição humana.

Para além da compreensão, analisou-se ainda a reacção dos alunos à apresentação das mesmas (rir, sorrir ou não reagir) e a sua opinião (gostar, não gostar e indiferente).

Verificou-se que os alunos autistas apenas reagiram positivamente a poucas anedotas, apesar de referirem ter gostado de todas elas. O facto dos alunos não compreenderem as anedotas contrasta com os resultados obtidos ao nível da reacção e opinião.

É de salientar que foram apresentadas cinco tipos de anedotas, a fim de averiguar possíveis diferenças nos resultados de acordo com este critério. Contudo, apenas se verificou que os alunos com autismo reagiram espontaneamente, com um riso ou sorriso, perante as anedotas de qualidade.

A diferença de idades entre os dois alunos com autismo não causou diferenças ao nível dos resultados. Verificou-se que ambos os alunos, com 9 e 13 anos, não foram capazes de compreender nenhuma das anedotas apresentadas, apesar de estas estarem destinadas a crianças de sete anos.

Uma das maiores contribuições desta pesquisa foi a construção de raiz de um instrumento de análise específico, que poderá ser aplicado a mais informantes e permitir desenvolver estes estudos. Este pode ainda ser aplicado em contexto mais individualizado, para o estudo do desempenho linguístico de um falante em particular, nomeadamente um paciente do espectro do autismo, como foi feito neste trabalho.

### **7.3.SUGESTÕES DE CONTINUIDADE**

Num próximo estudo seria importante expandir a análise efectuada neste trabalho a uma amostra mais alargada de crianças com autismo e respectivo grupo controlo.

Outra sugestão de continuidade poderia ser o aumento do número de anedotas em análise, no seu total e dentro de cada tipo de anedota.

Poder-se-ia também apostar numa maior variabilidade de faixas etárias em estudo, de modo a possibilitar uma melhor comparação dos resultados obtidos em função desta variável.

Num próximo estudo seria interessante dramatizar as anedotas em vídeo e aplicá-las aos informantes, de modo a que estes tivessem também acesso a pistas visuais. No caso de anedotas com sarcasmo, acederiam a outro tipo de marcadores da ironia como os marcadores cinésicos e contextuais.

.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Adão, T. (2008). O lado sério do humor - uma perspectiva sociolinguística do discurso humorístico. Penafiel, Novembro.
- Adolphs (2009). "The Social Brain: Neural Basis of Social Knowledge." The Annual Review of Psychology **60**: 693-716.
- American Psychiatric Association (2000). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – Texto Revisto, Climepsi Editores.
- Artigas, J. (1999). "El lenguaje en los trastornos autistas." Rev Neurol 28(Supl 2): S118-S123.
- Attardo, S. (2001). Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis. Berlin.
- Attardo, S., et al (2003). "Multimodal markers of irony and sarcasm." Humor-International Journal of Humor Research **16**(2): 243-260
- Attardo, S. (2006). "Cognitive linguistics and humor." Humor-International Journal of Humor Research **19**(3): 341-362
- Bosco, F., Bucciarelli, M. (2008). "Simple and complex deceits and ironies." Journal of Pragmatics **40**: 583-607.
- Cardoso, C., Fernandes, F. (2006). "Relação entre os aspectos sócio cognitivos e perfil funcional da comunicação em um grupo de adolescentes do espectro autístico." Pró-Fono Revista de Atualização Científica **18** (1): 89-98.
- Chevrie-Muller, C. e Narbona, J. (2005). A Linguagem da Criança: Aspectos Normais e Patológicos. Porto Alegre, Artmed.
- Chiang, H.-M. and Y.-H. Lin (2008). "Expressive Communication of Children with Autism." J Autism Dev Disord 38: 538–545.
- Eisbach, A. (2004). "Children's developing awareness of diversity in people's trains of thought." Child Development **75**, 1694 -1707.
- Emerich, D. e. a. (2003). "The Comprehension of Humorous Materials by Adolescents with High-Functioning Autism and Asperger's Syndrome." Journal of Autism and Developmental Disorders **33** (3): 253-257.
- Ermida, I. (2002). Humor, linguagem e narrativa: Para uma Análise do Discurso Literário Humorístico (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- García, T., Rodriguez, C. (1997). A criança Autista. In: Necessidades Educativas Especiais. Lisboa, Dinalivro.
- Grice, H. P. (1989). Studies in the Way of Words. Cambridge: Harvard University Press,

- Happé, F. (1993). "Communicative competence and theory of mind in autism. A test of relevance theory." Cognition **48**, 101-109.
- Happé, F. (1997). "Compreendendo mentes e metáforas: revelações sobre o estudo da linguagem figurada no autismo."
- Jordan, R. (2000). Educação de Crianças e Jovens com Autismo, Instituto de Inovação Educacional.
- Johnston, R. (1990). "Humor: A preventive health strategy." International Journal of the Advancement of Counselling **13**: 257-265.
- Klin, A. (2006). "Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral." *Rev Bras Psiquiatr* **28**(Supl I): S3-11.
- Krikmann, A. (2006). "Contemporary linguistic theories of humour". *Folklore* **33**: 27-58.
- Leech, N., Short, M. (1981). Style in Fiction: A Linguistic Guide to English Fictional Prose. London/New York: Longman: 318-351.
- Lelarge, F. (2005). 365Piadas. Para crianças a partir dos 7 anos. Porto, Civilização Editora.
- Lelarge, F. (2006). 365Piadas Novas. Para crianças a partir dos 7 anos. Porto, Civilização Editora.
- Lelarge, F. (2008). Mais 365 Piadas. Para crianças a partir dos 7 anos. Porto, Civilização Editora.
- Losh, M., Capps, L. (2003). "Narrative Ability in High-Functioning Children with Autism or Asperger's Syndrome." Journal of Autism and Developmental Disorders **33**(3): 239-251.
- Lyons, V., Fitzgerald, M. (2004). "Humor in Autism and Asperger Syndrome." Journal of Autism and Developmental Disorders **34** (5): 521-531.
- Marques, C. (2000). Perturbações do Espectro do Autismo. Lisboa, Quarteto Editora.
- Martin, I., McDonald, S. (2004). "An Exploration of Causes of Non-Literal Language Problems in Individuals with Asperger Syndrome." Journal of Autism and Developmental Disorders **34** (3): 311-328.
- Millar, S. (1998). *The Child, Education and Augmentative And Alternative Communication* In: Wilson, A. (1998) Augmentative Communication in Practice. CALL Centre.
- Otoni, M. (2005). "A Coerência em Textos Humorísticos Radiofônicos." Letras & Letras **21**(1): 153-193.

- Pexman, P. (2008). "It's Fascinating Research: The Cognition of Verbal Irony." Association for Psychological Science, University of Calgary **17**(4): 286-290.
- Pimentel Ana, A. J. (2000). "Autismo Infantil." Revista Brasileira Psiquiatria **22**: 37-39.
- Rajendran, G. e. a. (2005). "How do Individuals with Asperger Syndrome Respond to Nonliteral Language and Inappropriate Requests in Computer-mediated Communication?" Journal of Autism and Developmental Disorders **35**(4): 429-443.
- Rankin, K. e. a. (2009). "Detecting sarcasm from paralinguistic cues: Anatomic and cognitive correlates in neurodegenerative disease." Brain and Development **47**: 2005-2015.
- Rapin, I., Dunn, I. (2003). "Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum." Brain and Development **25**: 166-172.
- Garcia, T.; Rodriguez, C. (1997). A Criança Autista. In: Bautista, R. (1997) Necessidades Educativas Especiais. Lisboa, Dinalivro.
- Rosas, M. (2002). Tradução de Humor - Transcriando Piadas. Rio de Janeiro, Lucerna.
- Russel, R., Grizzle, K. (2008). "Assessing Child and Adolescent Pragmatic Language Competencies: Toward Evidence-Based Assessments." Clinical Child and Psychology Review **11**: 59--73.
- Samson, A., Hegenloh M. (2010). "Stimulus Characteristics Affect Humor Processing in Individuals with Asperger Syndrome." Journal of Autism and Development Disorders **40**: 438-447.
- Seung, H. (2007). "Linguistic characteristics of individuals with high functioning autism and Asperger syndrome." Clinical Linguistics & Phonetics **21**(4): 247–259.
- Silva, N. B. M. d. (2009). O meu livro de anedotas. Porto, Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da Linguagem. Lisboa, Universidade Aberta.
- Tager-Flusberg, H. (2000). "The Challenge of Studying Language Development in Children With Autism." Methods for Studying Language Production L. M. a. N. B. Ratner. Mahwah, New Jersey London, Lawrence Erlbaum Associates: 313-332.
- Tager-Flusberg, H. (2004). "Strategies for Conducting Research on Language in Autism." Journal of Autism and Developmental Disorders **34**(1): 75-80.
- Wakusawa, K. et al (2007). "Comprehension of implicit meanings in social situations involving irony: A functional MRI study." Brain and Development **37**: 1417-1426.

- White, S., et al (2007). "Social Skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of the Intervention Research." Journal of Autism and Developmental Disorders **37**: 1858-1868.
- Wilkinson, K. M. (1998). "Profiles of Language and Communication Skills in Autism." Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews 4: 73–79.
- Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum - new updated edition*. London, Robinson



## **ANEXOS**

### **ANEXO 1 – ANEDOTAS**

#### **1.1. ANEDOTAS DE MODO**

Um feiticeiro conversa com uma bruxa.

- A menina gosta de gatos pretos? – pergunta o feiticeiro.
- Ainda não provei nenhum, mas gosto de tudo – responde a bruxa.

Pergunta 1: De que animal é que eles falam?

Explicatura: De gatos/ gatos pretos

Pergunta 2: O feiticeiro obteve a resposta que queria à sua pergunta? Porquê?

Implicatura: Não, porque a bruxa pensa que ele está a falar de comer gatos e não de sentir afecto por eles.

Um menino, muito orgulhoso, diz para um amigo da escola:

- O meu irmão bebé há três meses que já anda.
- O amigo levanta as sobrancelhas com surpresa.
- Há três meses, então já deve de ir longe.

Pergunta 1: Há quantos meses é que o bebé anda?

Explicatura: Há três.

Pergunta 2: Porque é que o ouvinte acha que o bebé já deve ir longe?

Implicatura: Porque pensou que se estava a falar de uma caminhada, de uma viagem, e não da capacidade de andar.

## **1.2. ANEDOTAS DE QUALIDADE**

- Ó pai! Olha que lindo barco!
- Não é um simples barco, é um navio.
- Um quê?
- Um navio.
- Qual é a diferença entre um navio e um barco?
- Deixa lá. Acho que afinal é mesmo um barco.

Pergunta 1: O que é que eles estão a ver?

Explicatura: Um navio/ barco.

Pergunta 2: Porque é que o pai muda de opinião?

Implicatura: Para não ter que explicar ao filho a diferença entre um navio e um barco.

- Filho, vê se te portas bem, porque nasce-me um cabelo branco por cada asneira que fazes.

- Oh, pai, quando eras pequeno devias ser terrível! Olha como está a avó.

Pergunta 1: O que é que o pai pede ao menino?

Explicatura: Pede para se porta bem/ para não fazer asneiras.

Pergunta 2: Porque é que o menino acha que o pai quando era pequeno era terrível?

Implicatura: Porque, como a avó tem muitos cabelos brancos e eles crescem com as preocupações, então ela andou sempre muito preocupada.

Nota: Será uma resposta parcial se apenas referirem a existência dos cabelos brancos.

### **1.3. ANEDOTAS DE QUANTIDADE**

- Senhor doutor, estou muito esquecido.
- E desde quando é que está assim?
- Desde quando o quê?

Pergunta 1: Qual é o problema do doente?

Explicatura: Esquece-se de tudo.

Pergunta 2: Porque é que o doente não responde ao que o médico lhe pergunta?

Implicatura: Porque se esqueceu do resto da pergunta.

- Ontem vi um jogo de futebol na televisão.
- Ah sim? E qual foi o resultado do jogo?
- No fim do jogo, as equipas ficaram empatadas a zero.
- Ah! E ao intervalo, quando estava?

Pergunta 1: O que é que ele viu na televisão?

Explicatura: Viu um jogo de futebol.

Pergunta 2: Qual é a resposta à ultima pergunta? Porquê?

Implicatura: Se no final estavam empatadas, no intervalo também tinham que estar empatadas a zero.

#### **1.4. ANEDOTAS DE RELAÇÃO**

- Mãe, posso tocar piano?
- Lava primeiro as mãos.
- Não é preciso. Eu só quero tocar nas teclas pretas.

Pergunta 1: O que é que o menino quer fazer?

Explicatura: Quer tocar piano/ quer tocar nas teclas pretas.

Pergunta 2: Porque é que o menino acha que se só tocar nas teclas pretas não precisa de lavar as mãos?

Implicatura: Porque a sujidade não se notará nas teclas pretas.

- Ei! Tu aí! Gordo! Podes indicar-me o caminho mais curto para o hospital?
- Sim! Basta chamares-me mais uma vez gordo e chegarás ao hospital num instante.

Pergunta 1: Para onde é que ele quer ir?

Explicatura: Para o hospital

Pergunta 2: Porque é que rapaz irá chegar ao hospital num instante?

Implicatura: Porque o gordo lhe vai bater.

## **1.5. ANEDOTAS COM SARCASMO**

Diz uma rapariga para o seu namorado:

- Estou farta de ouvir dizer que sou muito faladora. Isso não é verdade!
- Em todo o caso, tu és a única pessoa que eu conheço que ficou com a língua morena no último verão.

Pergunta 1: O que é que as pessoas acham da rapariga?

Explicatura: Acham que ela fala muito/ é muito faladora/ tagarela.

Pergunta 2: Porque é que o namorado acha que a rapariga ficou com a língua morena?

Implicatura: Porque, como estava sempre a falar, o sol atingiu-a na língua.

Nota: Esta piada também contém **sarcasmo**. Neste caso há uma crítica implícita às mulheres (tagarelas).

Uma senhora acaba de desligar o telefone. O marido pergunta-lhe:

- Quem era?
- Era a minha mãe – responde a mulher –, e dá-me a impressão de que ela está a ficar meio maluca!
- Ah, bom – responde o marido, –, então está a ficar melhorzinha!

Pergunta 1: O que é que a mulher estava a fazer antes de falar com o marido?

Explicatura: Estava a falar ao telefone (com a mãe).

Pergunta 2: Porque é que o marido acha que a sogra está melhorzinha?

Implicatura: Porque, como agora está meio maluca e antes estava maluca inteira, isso quer dizer que melhorou.

Nota: Esta piada também contém **sarcasmo**. Neste caso há uma crítica implícita às sogras.

## **ANEXO 2 – AUTORIZAÇÕES**

### **PEDIDO PARA RECOLHA DE DADOS NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SERRA DA GARDUNHA**

departamento de línguas e culturas universidade de aveiro



theoria poiesis praxis

**Exma. Sr.ª Directora do Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha**

**Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados**

No âmbito de um projecto de investigação a decorrer na Universidade de Aveiro abrangendo a tese de Mestrado em Ciências da Fala e da Audição de Alexandra Silva, estamos de momento a estudar os aspectos pragmáticos da linguagem de crianças com e sem autismo.

Para a realização deste estudo, pedimos autorização para recolher, junto dos alunos, respostas a perguntas de interpretação de textos humorísticos adequados às suas idades.

Informamos que os dados recolhidos serão tratados de forma anónima, respeitando a colaboração voluntária das crianças e a autorização dos encarregados de educação. A recolha será efectuada pela mestranda.

Gratas pela atenção, com os melhores cumprimentos,

Aveiro, Maio de 2010

Rosa Lúcia Coimbra, orientadora

Alexandra Silva, mestranda

## AUTORIZAÇÃO DA DIRECÇÃO DO AGRUPAMENTO



Direcção Regional de Educação do Centro

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS SERRA DA GARDUNHA -161123**



Na sequência do pedido de autorização para recolha de dados junto dos alunos deste Agrupamento, no âmbito da Tese de Mestrado em Ciências da Fala e da Audição, de Alexandra Silva, vimos informar que a referida recolha foi autorizada, com o parecer positivo do Conselho Pedagógico, na sua reunião de Maio de 2010.

Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha, Maio de 2010

A Directora do Agrupamento

Escola Sede \* Bairro de Santa Isabel \* Apartado 416 \* 6234-909 Fundão  
Contribuinte \* 600076474 \* Telef. 275772928 \* Fax: 275751909 \* E-Mail: [info@eb23-fundao.rcts.pt](mailto:info@eb23-fundao.rcts.pt), Email: [secretaria@eb23-fundao.rcts.pt](mailto:secretaria@eb23-fundao.rcts.pt)  
1º CEB \* Alcaide, Alcongosta, Aldeia de Joanes, Aldeia Nova do Cabo, Alpedrinha, Escola Básica das Atalaias, Castelejo, Donas, Fundão-Tílias, Fundão-Nº Srª da Conceição, Soalheira, Souto da Casa, Orca, Telhado, Vale de Prazeres.  
Pré-Escolar \* Alcongosta, Aldeia de Joanes, Alpedrinha, Castelejo, Fundão, Orca, Soalheira, Souto da Casa, Vale de Prazeres, Telhado.

### **3.3 AUTORIZAÇÕES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

---

#### **Formulário de Consentimento Informado**

No âmbito de um projecto de investigação a decorrer na Universidade de Aveiro abrangendo a tese de Mestrado em Ciências da Fala e da Audição de Alexandra Silva, estamos de momento a estudar os aspectos pragmáticos da linguagem de crianças com e sem autismo.

Para a realização deste estudo, pedimos autorização para recolher, junto do seu educando, respostas a perguntas de interpretação de textos humorísticos adequado à sua idade.

Informamos que os dados recolhidos serão tratados de forma anónima, respeitando a colaboração voluntária da criança e a colaboração da escola.

Autorizo.

Data: 08/06/2010

Assinatura: \_\_\_\_\_





### **Formulário de Consentimento Informado**

No âmbito de um projecto de investigação a decorrer na Universidade de Aveiro abrangendo a tese de Mestrado em Ciências da Fala e da Audição de Alexandra Silva, estamos de momento a estudar os aspectos pragmáticos da linguagem de crianças com e sem autismo.

Para a realização deste estudo, pedimos autorização para recolher, junto do seu educando, respostas a perguntas de interpretação de textos humorísticos adequado à sua idade.

Informamos que os dados recolhidos serão tratados de forma anónima, respeitando a colaboração voluntária da criança e a colaboração da escola.

Autorizo.

Data: 13/12/2010

Assinatura: \_\_\_\_\_

### **Formulário de Consentimento Informado**

No âmbito de um projecto de investigação a decorrer na Universidade de Aveiro abrangendo a tese de Mestrado em Ciências da Fala e da Audição de Alexandra Silva, estamos de momento a estudar os aspectos pragmáticos da linguagem de crianças com e sem autismo.

Para a realização deste estudo, pedimos autorização para recolher, junto do seu educando, respostas a perguntas de interpretação de textos humorísticos adequado à sua idade.

Informamos que os dados recolhidos serão tratados de forma anónima, respeitando a colaboração voluntária da criança e a colaboração da escola.

**Autorizo.**

Data: 14/04/2010

Assinatura: \_\_\_\_\_

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'M. J. Silva', written over a horizontal line.

### **Formulário de Consentimento Informado**

No âmbito de um projecto de investigação a decorrer na Universidade de Aveiro abrangendo a tese de Mestrado em Ciências da Fala e da Audição de Alexandra Silva, estamos de momento a estudar os aspectos pragmáticos da linguagem de crianças com e sem autismo.

Para a realização deste estudo, pedimos autorização para recolher, junto do seu educando, respostas a perguntas de interpretação de textos humorísticos adequado à sua idade.

Informamos que os dados recolhidos serão tratados de forma anónima, respeitando a colaboração voluntária da criança e a colaboração da escola.

Autorizo.

Data: 31/03/2010

Assinatura: 